

Spillebeen, Lea; Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram
**Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen. Effekte schulischer
Entwicklungsarbeit im Längsschnitt**

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 120-138. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Spillebeen, Lea; Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram: Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen. Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 120-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191926 - DOI: 10.25656/01:19192

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191926>

<https://doi.org/10.25656/01:19192>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmertums, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerbeteiligungquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10 Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung	187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11 Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagesschule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität	207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12 Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagesschule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten	227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13 Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagesschule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität	246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14 Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen	267
<i>Ivo Züchner</i>	
15 Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs	291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16 Kooperation zwischen Ganztagesschule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen	312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17 Analysestrategien und Auswertungsmethoden	330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18 Entwicklung und Wirkung von Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie	342
Literatur	351
Verzeichnis wichtiger Abkürzungen	382
Autorinnen und Autoren	384

7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen

Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt

Welche Bedeutung haben Schulentwicklungsbemühungen für die Qualität von Ganztagsschulen? Welche zentralen Merkmale der Schulentwicklungsarbeit lassen sich im Sinne von Gelingensbedingungen identifizieren? Inwieweit erweisen sich die in den Einzelschulen praktizierten Formen der Schulentwicklung als bedeutsam für die Qualitätsentwicklung der Ganztagsschulen im Zeitverlauf? Im vorliegenden Beitrag wird empirisch geprüft, inwieweit Merkmale des Schulentwicklungsprozesses auf den Ganztagsschulaausbau und zentrale Qualitätsbereiche von Ganztagsschulen Einfluss nehmen.

7.1 Konzeptionelle Überlegungen und Forschungsstand

Die Entwicklung ganztägiger Schulen muss im Kern als Innovation verstanden werden, da sich mit der Erweiterung der wöchentlichen Schulzeit zum einen Organisations- und Personalstrukturen zwangsläufig wandeln, zum anderen jedoch auch in den Lernverhältnissen Veränderungen eintreten, die in zusätzlichen und neuen Lernarrangements oder in einem grundlegenden Wandel der Lernkultur einer Schule bestehen können. Die Lehrerkollegien betreten hier teilweise pädagogisches Neuland, um die neuen Organisationsstrukturen und die veränderte Lernkultur zu entwickeln.

Konzeptionell orientiert sich der vorliegende Beitrag an den folgenden zentralen schulentwicklungstheoretischen Annahmen (vgl. Holtappels/Rolff 2010): Erstens vollzieht sich Schulentwicklung in einem gerichteten Prozess (vgl. Bauer/Rolff 1978), der offenbar in Phasen oder Stufen verläuft (Initiation, Implementation und Inkorporation); dies legt nahe, Innovationen im Längsschnitt zu erforschen, um das Entwicklungsgeschehen adäquat abzubilden. Zweitens zielt Schulentwicklung in neuerer Zeit zum einen auf die Ausrichtung der Steuerung, zum anderen auf die Entwicklung von und in Einzelschulen. Dazu passt, dass drittens in Schulentwicklungstheorien stets das organisationstheoretische Verständnis der Schule zentral ist, so dass die Institutionsanalyse neben Curriculum- und Sozialisationstheorien einen besonderen Bezugspunkt einnimmt (vgl. Rolff/Tillmann 1980). In neuerer Zeit wird zudem hauptsächlich der Theorieansatz der lernenden Organisation

(vgl. Senge 2006) herangezogen, der Visionen, Infrastruktur und systematische Verfahren betont (vgl. Holtappels 2007). Die systematischen Verfahren der Schulentwicklung lassen sich in Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 2007) differenzieren.

Über die Verläufe und das Gelingen von Innovationen bzw. von innerschulischen Entwicklungsprozessen liegen empirische Forschungserkenntnisse aus dem angloamerikanischen Raum vor. So konnten die Studien der klassischen Schuleffektivitätsforschung förderliche Schlüsselfaktoren für ‚gute‘ Schulen – die auch Merkmale für innovationsorientiertes Handeln der schulischen Akteure einbeziehen – identifizieren. Diese können im Wesentlichen in der gezielten Steuerung des Innovationsprozesses, der konsenshaften Ziele, der gemeinsamen und kollegialen Planungen und Entscheidungen, der zielorientierten Planung des Curriculums, der kooperativen Zusammenarbeit am Schulkonzept, der kontinuierlichen Personalentwicklung, den schulinternen Fortbildungen, den Ansätzen von Evaluation sowie in der Unterstützung durch die Schulbehörde liegen (vgl. Levine/Lezotte 1990; Purkey/Smith 1991; Scheerens/Glas/Thomas 2003).

In Evaluationsstudien zu schulischen Innovationsprozessen wurde eine Reihe von einflussreichen Charakteristika des Entwicklungsprozesses identifiziert, die die Implementation von Innovationen im schulischen Bereich zu begünstigen scheinen (vgl. Fullan 1993; Leithwood 2000): Anwendung zielorientierter und systematischer Entwicklungsstrategien, Partizipation des Kollegiums im Entwicklungsprozess, Kompetenzen zur Bewältigung der Innovation, Präsenz und Nutzung von externer Unterstützung sowie eine breite Akzeptanz im Kollegium für die geplante Innovation. In zahlreichen schulbezogenen Innovationsstudien hierzulande (vgl. Hameyer 1992, 1995; Haenisch 1993, 2004; Holtappels 2004), vor allem aber auch speziell in Studien zur Entwicklung von Schulen mit erweitertem Zeitrahmen (vgl. Holtappels 1997a, 2002; Haenisch 2003; Ramseger u.a. 2004) konnten zentrale Faktoren der Schulentwicklungsarbeit identifiziert werden, die sich offenbar auf die Qualität der Schulorganisation, die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebote und damit auf die Entwicklung der Lernkultur auswirken. Als für die Entwicklung bedeutend zeigten sich das Bestehen von entwicklungsorientierten Motiven und pädagogischen Zielvorgaben für die Innovation, die Akzeptanz des innovativen Konzeptes durch die schulischen Akteure, das konzeptionelle Festlegen und die Integration der Innovation im Schulkonzept oder -programm, die schulweite Partizipation der Akteure an der Entwicklung und Steuerung des Entwicklungsprozesses sowie die Nutzung von systematischen Entwicklungsstrategien (z.B. Organisationsentwicklung, Programmarbeit, interne Evaluation).

Studien über die Erweiterung der Zeitorganisation in Grundschulen in Niedersachsen und Hamburg (vgl. Holtappels 1997a, 2002) weisen empirisch die Bedeutung von vergleichbaren Prozessvariablen der Schulentwicklungs-

arbeit von Lehrerkollegien nach und zeigen deren Einfluss auf die Entwicklung der Lernkultur, insbesondere für die Qualitätssteigerung bezüglich der Variabilität der Lernarrangements und der Erweiterung der Lerngelegenheiten. Gleichzeitig konnten relevante Gelingensbedingungen für schulische Entwicklungsprozesse sowie zentrale förderliche Bedingungen für gelingende Verläufe von Innovation identifiziert werden: Breite Akzeptanz im Kollegium und schulweite Partizipation der Lehrerschaft an der Entwicklungsarbeit sowie kollegiumsinterne Fortbildung. Darüber hinaus wird die Bedeutung von externer Unterstützung durch die Bildungsadministration, auch auf regionaler Ebene, sowie durch spezielle Unterstützungssysteme für Schulen über Beratung, Begleitung und Fortbildung hervorgehoben. Vielfach scheinen jedoch nicht Merkmale der Schulentwicklung allein wirksam zu werden, sondern oft in Verbindung mit veränderten Organisationsstrukturen: Offenbar müssen Strukturvorgaben, Ziel- und Konzeptfaktoren und Variablen der Organisationskultur bzw. der Infrastruktur für Innovationen zusammenspielen um Wirksamkeit zu entfachen (vgl. Holtappels 2004a).

Obwohl sich Schulentwicklungsaufgaben zumeist strukturell ähneln, ist die Übertragbarkeit der referierten Befunde auf die Entwicklung von Ganztagsbetrieben bisher noch weitgehend ungeklärt. Erste Befunde deuten aber an, dass in Ganztagsschulen einige der ermittelten schulentwicklungsbezogenen Merkmale als erklärende Variablen bedeutsam sind (vgl. Holtappels/Rollett 2008; Rollett/Holtappels 2010); in Querschnittanalysen spielen vor allem die Intensität aktiver Entwicklungsarbeit, systematische Formen der Qualitätsentwicklung und externe Unterstützung eine Rolle für die Qualität des Ganztagsausbaus.

7.2 Fragestellungen und Methoden

Im Fokus der eigenen Analysen stehen Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen und deren Auswirkungen auf ausgewählte Aspekte des Ganztagsschulausbaus (Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen, aktive Lehrermitwirkung im Ganztags) sowie auf den zentralen ganztagsbezogenen Qualitätsbereich der Angebotsbreite. Basierend auf den oben referierten empirischen Befunden aus bisherigen Schuleffektivitäts- bzw. Schulentwicklungsstudien lassen sich folgende relevante Faktoren zusammentragen:

- 1 Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten im Sinne des Vorhandenseins zentraler Entwicklungsaktivitäten in der Lehrerwahrnehmung (Skala: *Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagsschulkonzeptes, Lehrkräfteangaben*);
- 2 Anwendung von systematischen Schulentwicklungsverfahren und -strategien als Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung (Skala: *Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Schulleitungsangaben*);

- 3 Auftreten von Start- bzw. Entwicklungsproblemen in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes (Skala: *Auftreten von Start- und Entwicklungsproblemen, Schulleitungsangaben*);
- 4 Inanspruchnahme externer Unterstützung als Indikator für das Interesse der Schule an qualitätsorientierter Entwicklung des Ganztags (Skala: *Anzahl der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen, Schulleitungsangaben*);
- 5 Nützlichkeit externer Unterstützung (Index: *Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen, Schulleitungsangaben*);
- 6 Konzeptgemäße Passung der räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen (Skala: *Zufriedenheit der Schulleitungen mit Ressourcen, Schulleitungsangaben*).

Diese sechs Merkmale wurden in StEG als Indizes bzw. Skalen¹ erfasst und werden im Rahmen der multivariaten Bedingungsanalysen als erklärende Variablen für die Prozessqualität der ganztägigen Angebote verwendet (s. Abschnitt 7.3.2). Es wird demnach angenommen, dass diese sechs Bedingungsfaktoren des schulischen Entwicklungsprozesses einen Anteil an der Erklärung der Qualitätsentwicklung von Ganztagsschulen haben. Damit finden zugleich die von Fullan (1993) benannten Hindernisse für erfolgreiche Innovationen Berücksichtigung: Komplexität der Innovation, mangelnde Kompatibilität mit etablierter Praxis, unzureichende Beherrschung der Neuerung, unzulängliche Ressourcen sowie hinderliche Veränderungsstrategien.

Die dazu unternommenen Analysen konzentrieren sich auf die folgenden Qualitätsmerkmale der Ganztagsschulentwicklung (vgl. auch Tab. 7.1).

- Die *aktive Lehrermitwirkung in der Gestaltung des Ganztagsbetriebes* stärkt zum einen das Commitment des Kollegiums für die Ganztagskonzeption und dessen ernsthafte Umsetzung, zum anderen hat die Präsenz und Mitwirkung der Lehrkräfte Bedeutung für die personelle und inhaltliche Kontinuität ganztägiger Bildung.
- Die *konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten* eröffnet die Möglichkeit, zwischen den Bildungsinhalten Zusammenhänge herzustellen, Lerngegenstände zu intensivieren und den Lernenden Gelegenheiten für Weiterlernen und Profilbildungen zu geben.
- *Umfang und Breite der ganztägigen Lern- und Freizeitangebote* indizieren faktisch die Qualität des Bildungsangebots im Ganztagsbetrieb und stellen eine ganz zentrale Variable der Gestaltungs- und Prozessqualität dar, da mit einer gewissen Angebotsbreite am ehesten die Lernbedürfnisse und -voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft erreicht werden können.

Ausgewählt wurden diese drei abhängigen Variablen auch deshalb, weil sie sich bereits in den ersten StEG-Analysen als mögliche Faktoren für eine hohe

1 Für die Items und Kennwerte der gelisteten Skalen siehe die Skalendokumentation des Projektes (Quellenberg 2009).

Ausbauqualität der Ganztagsschulen herausstellten (vgl. Holtappels/Rollett 2008).

Erklärtes Ziel der Analysen ist es zu prüfen, inwieweit sich diese Merkmale des Schulentwicklungsprozesses als förderliche Faktoren für die Entwicklung zentraler Merkmale des Ganztagsbetriebes identifizieren lassen. Dabei wird den folgenden Fragestellungen empirisch nachgegangen:

- 1) Inwieweit fördern Faktoren des Schulentwicklungsprozesses die Entwicklung der aktiven Lehrermithwirkung im Ganztagsbetrieb?
- 2) Welche Variablen des Schulentwicklungsprozesses erweisen sich als geeignet, um die Entwicklung der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsselementen zu unterstützen?
- 3) Welche Schulentwicklungsfaktoren erweisen sich als prädiktiv für die Entwicklung der Qualität des Bildungsangebots in Form der Angebotsbreite?

Angenommen wird dabei, dass sich ein elaborierteres Schulentwicklungsprogramm sowie der Einsatz von Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahmen förderlich auf die Entwicklung der Lehrermitharbeit im Ganztage, die Angebotsbreite sowie die konzeptionelle Verknüpfung der außerunterrichtlichen Angebote mit dem Fachunterricht auswirken.

Im Rahmen der Analysen werden in einem ersten Schritt ausgewählte deskriptive Analysen in Bezug auf die von den Schulen unternommenen Schulentwicklungsbemühungen präsentiert. Die an dieser Stelle dargestellten Variablen dienen dann zugleich in den sich anschließenden multivariaten Analysen als Prädiktoren für die oben genannten abhängigen Variablen. Darauf folgt die Darstellung der multivariaten Bedingungsanalysen, jeweils getrennt für die Primar- und Sekundarstufenschulen. Für die Analysen wird auf eine pfadanalytische Modellierung unter Verwendung des Programms Mplus (vgl. Muthén/Muthén 2009) zurückgegriffen. Methodisch werden im Rahmen der so entwickelten Pfadmodelle die oben genannten, den Schulentwicklungsprozess beschreibenden Variablen der ersten Erhebungswelle als Prädiktoren für die abhängigen Variablen der ersten Erhebungswelle sowie deren Veränderungen von der ersten zur zweiten und von der zweiten zur dritten Erhebungswelle eingesetzt. Dadurch kann der Einfluss der Schulentwicklungsvariablen sowohl auf den Entwicklungsstand der jeweiligen abhängigen Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt 2005, als auch auf den Entwicklungsstand in den darauffolgenden Jahren (2007, 2009) geprüft werden. Berichtet werden ausschließlich die auf den Einfluss von schulischen Strukturvariablen kontrollierten Pfadmodelle.²

2 Folgende Strukturvariablen wurden kontrolliert: Hauptschule, Gymnasium; offene Ganztagsschule, vollgebundene Ganztagsschule; Schulgröße; durchschnittliche Jahrgangsstufe der an den Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler; Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; durchschnittlicher so-

Als Datengrundlage werden die Angaben der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die auf Schulebene aggregierten Daten der Lehrkräfte herangezogen. Für die Analysen werden daneben nur die Angaben derjenigen Schulen berücksichtigt, die auch zu allen drei StEG-Erhebungszeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben (Panelschulen). Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen können für die vorliegenden Analysen die Angaben von insgesamt 87 Primarstufenschulen sowie 236 Sekundarstufenschulen berücksichtigt werden.

7.3 Empirische Befunde

7.3.1 *Ergebnisse der deskriptiven Analysen*

Um einen Einblick in den schulischen Entwicklungsprozess von Ganztagschulen zu erhalten, bietet die StEG-Schulleitungsbefragung (2005-2009) verschiedene Ansatzpunkte. Die untersuchten Schulen unterscheiden sich in ihrem Entwicklungsstand sowie den schulischen und organisatorischen Ausgangsbedingungen sehr stark. Infolgedessen bietet es sich an, auf der Grundlage ausgewählter Deskriptionen, den Versuch einer auf den Entwicklungsstand und die -bemühungen fokussierten Bestandsaufnahme hinsichtlich der von den Schulen vollzogenen Schulentwicklungsaktivitäten zu unternehmen. Einerseits kann so ein Einblick in die Ausgangsbedingungen zum Erhebungszeitpunkt 2005 gewährt werden, andererseits lassen sich mit der längsschnittlichen Perspektive Entwicklungsprozesse der Schulen nachvollziehen.

Die nachstehende Tab. 7.1 umfasst zunächst die Kennwerte der in den multivariaten Analysen als Zielgröße definierten abhängigen Variablen sowie dessen Entwicklung im Zeitverlauf.

An den untersuchten Grundschulen ist die Beteiligung tendenziell etwas stärker ausgeprägt als an den Sekundarstufenschulen. In Bezug auf die konzeptionelle Verbindung von Unterrichts- und Ganztagsselementen durch übergreifende inhaltliche Schwerpunkte sowie einen intensiven Austausch von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal zeigt sich der folgende Befund: Der Grad an konzeptioneller Verknüpfung stellt sich an den Grundschulen höher dar als an den Sekundarstufenschulen und entwickelt sich innerhalb der beiden Schulformen über die Zeit positiv. Hinsichtlich der Breite des Ganztagsangebotes wird deutlich, dass an Sekundarstufenschulen insgesamt ein inhaltlich breiteres Angebot gemacht wird als an den Grundschulen, sich diese aber in der Summe zum Zeitpunkt der StEG-Abschlusserhebung 2009 angleichen (Primarstufe 2009: 0,71; Sekundarstufe I 2009: 0,72). Während das Angebot der Grundschulen über die Zeit stetig erweitert

zioökonomischer Status der Schülerschaft; großstädtisches Einzugsgebiet (>100.000 Einwohner); Erfahrung im Ganztagsbetrieb in Jahren; Anzahl der außerschulischen Kooperationspartner der Schule; Anzahl der Träger der Ganztagsangebote.

wird, fallen die Sekundarstufenschulen nach einem Anstieg 2007 wieder auf das Ausgangsniveau von 2005 zurück (vgl. Tab. 7.1).

Tab. 7.1: Kennwerte der in den multivariaten Bedingungsanalysen verwendeten abhängigen Variablen

Skalen- bezeichnung	Werte- bereich	Item- zahl	Jahr	α	n	MW	SD	VA ¹
Aktive Lehrer- mitwirkung im Ganztagsbetrieb (LK)	1-4	4	Primarstufe					
			2005	.86	82	2,18	0,55	F _{1,64} = .03, p= .861; eta ² = .000
			2007	.90	73	2,26	0,53	
			2009	.87	75	2,26	0,43	
			Sekundarstufe I					
			2005	.89	231	2,01	0,37	F _{1,193} = .68, p= .408; eta ² = .004
2007	.90	206	2,04	0,35				
2009	.92	224	2,03	0,37				
Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagssele- menten ² (SL)	1-4	6	Primarstufe					
			2005	.86	81	2,77	0,64	F _{1,69} =6.16, p= .016; eta ² = .082
			2007	.89	82	2,72	0,64	
			2009	.86	78	2,87	0,65	
			Sekundarstufe I					
			2005	.82	210	2,44	0,6	F _{1,168} =3.43, p= .066; eta ² = .020
2007	.79	208	2,45	0,55				
2009	.79	202	2,51	0,56				
Angebotsbreite (Summe der Angebots- indizes 1 bis 4) ³ (SL)	0-1	4	Primarstufe					
			2005	–	86	0,62	0,19	F _{1,77} =23.67, p= .000; eta ² = .235
			2007	–	83	0,74	0,18	
			2009	–	82	0,71	0,17	
			Sekundarstufe I					
			2005	–	228	0,73	0,17	F _{1,193} = .04, p= .838; eta ² = .000
2007	–	213	0,79	0,16				
2009	–	216	0,72	0,18				

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends
2 Beispielitem: Alle Lehrerinnen und Lehrer und anderes pädagogisch tätiges Personal tauschen sich kontinuierlich über Unterricht, erweiterte Lernangebote und Freizeitformen aus.
3 Vgl. hierzu auch Rollett u.a. in diesem Band
Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs- und Lehrkräftebefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Im Zusammenhang mit den von den Schulen vollzogenen Schulentwicklungsaktivitäten steht zunächst die Frage im Fokus, mit welchen Start- und Entwicklungsproblemen sich die Schulen in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes konfrontiert sahen bzw. welche Schwierigkeiten von den Schulleiterinnen und Schulleitern in den darauffolgenden Jahren wahrgenommen worden sind.

Die Skalenmittelwerte weisen aus, dass die Schulleitungen 2005 angeben, in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes und danach – bezogen auf die genannten neun Arbeits- bzw. Problemfelder³ – insgesamt eher kleineren Problemen gegenübergestanden zu haben. Auf die Frage nach den zur zweiten und dritten Erhebungswelle bestehenden Schwierigkeiten ergeben sich vergleichbare Mittelwerte. Lediglich für die Stichprobe der Primarstufenschulen nehmen die angegeben Probleme leicht aber statistisch signifikant ab (vgl. Tab. 7.2). Spezifische Problembereiche werden sichtbar, wenn die Angaben der Schulleitungen auf der Ebene der Einzelitems betrachtet werden (ohne Abb.): Für die Grund- und Sekundarstufenschulen wird dann gleichermaßen deutlich, dass als größte Herausforderung sowohl in der Startphase des Ganztagsbetriebes als auch zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2009 der Mangel an zeitlichen Ressourcen gesehen wird (Primarstufe: 2005 MW=2,61, 2009 MW=2,46; Sekundarstufe I: 2005 MW=2,31, 2009 MW=2,30). Ebenso problematisch gestaltet sich offenbar die Gewinnung zusätzlichen Personals (Primarstufe: 2005 MW=2,20, 2009 MW=2,38; Sekundarstufe I: 2005 MW=2,22, 2009 MW=2,09).

Tab. 7.2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Auftreten von Start- und Entwicklungsproblemen“

	2005			2007			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	80	2,00	0,35	81	1,98	0,39	80	1,91	0,35	F _{1,68} =5.24, p= .025; eta ² = .072
Sekundarstufe I	216	2,01	0,37	209	1,96	0,38	211	1,94	0,39	F _{1,181} = 2.82, p = .095; eta ² = .015

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends
 Anmerkung: 1=keine Schwierigkeiten, 2=kleinere Schwierigkeiten, 3= große Schwierigkeiten

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Zusammengenommen legen die Angaben der Schulen nahe, dass die Start- und Entwicklungsschwierigkeiten *insgesamt* eher gering eingeschätzt werden. Dennoch lassen sich spezifische Teilbereiche identifizieren, innerhalb derer sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufenschulen mehrheitlich Probleme berichten (z.B. Rekrutierung zusätzlichen Personals).

Dementsprechend lohnt es sich, den Blick auf die von den Schulen in Anspruch genommenen (externen) Unterstützungsleistungen zu richten. Im Rahmen der StEG-Ausgangs- sowie Abschlusserhebung (2005, 2009) wurden die

3 Konzeptentwicklung, Unterstützung im Kollegium, Mangel an Zeit, Räume/räumliche Enge, Elternunterstützung/-mitarbeit, Fortbildung für das Personal, Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartnern, Personalrekrutierung, Formalitäten.

Schulleitungen gebeten, anhand einer neun Items umfassenden Liste⁴ zunächst anzugeben, ob die jeweiligen Maßnahmen in Anspruch genommen wurden. Im Falle einer Bejahung wurde in einem zweiten Schritt die Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Maßnahmen erfragt und ein Index gebildet, der die mehr oder weniger positiven Erfahrungen der Schulen mit den Unterstützungsmaßnahmen im Ganztagschulentwicklungsprozess abbildet.⁵

Aus Tab. 7.3 wird ersichtlich, dass sowohl die Grund- als auch die Sekundarstufenschulen eine ganze Reihe von Unterstützungsleistungen für ihren Schulentwicklungsprozess heranziehen. In Bezug auf die Inanspruchnahme zeigt sich ein Anstieg über die Zeit: So wurden zwischen 2005 und 2009 von den Grund- und Sekundarstufenschulen mehr unterschiedliche Maßnahmen der Unterstützung genutzt als in dem Zeitraum bis 2005. In beiden Schulformen wurden am häufigsten Handreichungen und Materialien (Primarstufe 2005: 94,9%, 2009: 97,5%; Sekundarstufe I 2005: 97,7%, 2009: 95,7%), der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen (Primarstufe 2005: 87,2%, 2009: 95,0%; Sekundarstufe I 2005: 93,2%, 2009: 84,6%) sowie innerschulische und extern durchgeführte Fortbildungen (Primarstufe 2005: 79,7%, 2009: 95,0%; Sekundarstufe I 2005: 85,5%, 2009: 93,3%) herangezogen (ohne Tab.).

Tab. 7.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Anzahl der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen“

	2005			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	80	5,71	2,08	80	7,49	1,66	F _{1,72} =38.77, p=.000; eta ² = .350
Sekundarstufe I	221	6,30	2,12	208	6,84	2,03	F _{1,196} =10.28, p=.002; eta ² = .050

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Quelle: StEG 2005, 2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

In Bezug auf die Nützlichkeitseinschätzungen der von den Schulen genutzten internen und externen Unterstützungsleistungen lassen sich folgende Ergebnisse skizzieren (vgl. Tab. 7.4): Die befragten Schulleitungen der Grund- und Sekundarstufenschulen geben im Mittel an, dass die in Anspruch genomme-

4 Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen, Erfahrungsaustausch mit festen Partnerschulen, Informationen von Schülern, Handreichungen/Materialien, regionale Tagungen, überregionale Kongresse/Tagungen, Fortbildungen (innerhalb/außerhalb der eigenen Schule), Unterstützung durch Schul- oder Fachberater, Workshops.

5 Für die Indexbildung wurden zunächst jeweils die drei höchsten Nützlichkeitswerte pro Schule ermittelt. Anschließend wurden diese drei Maximalwerte in dem Index „Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen“ zusammengefasst und gemittelt.

nen Maßnahmen mindestens „etwas“ bei der Entwicklung des Ganztagsbetriebes geholfen haben. Betrachtet man die Angaben für das Erhebungsjahr 2005 auf Ebene der Einzelitems (ohne Tab.), wird zunächst für die Primarstufenschulen ersichtlich, dass die Schulleitungen den meisten Unterstützungsmaßnahmen eine Bewertung mit „half etwas“ zubilligen. Die höchsten Anteile erreichen in dieser Kategorie Handreichungen und Materialien (58,7%), Fortbildungen (52,5%), Workshops (52,0%) sowie Informationen von Schülern (54,5%). Hinsichtlich der Nützlichkeit, die die Sekundarstufenschulen den wahrgenommenen Unterstützungsmaßnahmen im Jahr 2005 zuschreiben, zeigt sich, dass die meisten sehr positiven Einschätzungen auf den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen sowie den Besuch von Fortbildungen (41,7 bzw. 29,4%) entfallen. Die Teilnahme an regionalen Tagungen, der Austausch mit festen Partnerschulen sowie Handreichungen und Materialien werden von 20 bis 25 Prozent der Schulen als sehr hilfreich bewertet. Zusammengefasst schätzen also die Schulleitungen beider Schulformen die in Anspruch genommenen externen und internen Unterstützungsleistungen etwas bis sehr hilfreich ein.

Tab. 7.4: Mittelwerte und Standardabweichung des Indexes „Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen“

	2005			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	79	3,26	0,61	80	3,34	0,63	$F_{1,71} = .834,$ $p = .364;$ $\eta^2 = .012$
Sekundarstufe I	218	3,30	0,57	204	3,28	0,53	$F_{1,193} = .499,$ $p = .481;$ $\eta^2 = .003$

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Anmerkung: 1=half überhaupt nicht, 2=half wenig, 3=half etwas, 4=half sehr

Quelle: StEG 2005, 2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Die Schulleitungen wurden des Weiteren danach befragt, ob schulinterne Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung, im Sinne von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, durchgeführt worden sind. Dabei bezog sich die Abfrage 2005 auf die fünf zuvor vergangenen Jahre, während 2007 und 2009 nach den jeweils vorausgegangenen zwei Jahren gefragt wurde.

Insgesamt zeigt sich für beide Schulformen ein relativ ähnliches Bild: Im Jahr der StEG-Ausgangserhebung (2005) geben mehr als 65 Prozent der Schulleitungen an, systematisch Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung anzuwenden (vgl. Tab. 7.5). Diese Anteile erhöhen sich bis ins Jahr 2009 sogar auf mehr als 70 Prozent. Werden die Ergebnisse der drei Subskalen analysiert, zeigt sich, dass sowohl die Grund- als auch die Sekundarstu-

fenschulen angeben, in den Jahren 2005 bis 2009 schwerpunktmäßig Unterrichtsentswicklung betrieben zu haben.

Tab. 7.5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung“

	2005			2007			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	85	0,67	0,40	81	0,79	0,30	82	0,73	0,36	$F_{1,72}=2.76,$ $p=.101;$ $\eta^2=.037$
Sekundarstufe I	217	0,66	0,38	211	0,71	0,33	214	0,72	0,33	$F_{1,178}=2.07,$ $p=.152;$ $\eta^2=.011$

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Anmerkung: 0=nein, 1=ja

Quelle: StEG 2005, 2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Schließlich fällt der Blick auf die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität von Entwicklungsbemühungen in Bezug auf die Entwicklung des Ganztagskonzeptes (z.B. Sichtung von Materialien zur Qualität von Schule und Unterricht, Bildung einer Konzept- oder Steuergruppe, Schüler- oder Elternbefragungen). Diese Frage wurde den Lehrkräften nur im Rahmen der ersten StEG-Erhebungswelle 2005 gestellt, sodass an dieser Stelle kein Vergleich über mehrere Zeitpunkte möglich ist. Dennoch lohnt es sich, die im Jahr 2005 erzielten Ergebnisse zu betrachten: Insgesamt berichtet die Mehrheit der befragten Lehrkräfte der Grundschulen (80%) und der Sekundarstufenschulen (84,2%), dass an ihrer Schule derartige Entwicklungsbemühungen stattgefunden haben. Die an beiden Schulformen am häufigsten durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Entwicklungsaktivitäten sind kollegiumsinterne Diskussionsrunden, das Erarbeiten von Teilen des Schulkonzeptes in Arbeitsgruppen sowie die Bildung von Konzept- und Steuergruppen (Primarstufe: 86,3%, 83,9% bzw. 73,6%; Sekundarstufe I: 77,6%, 81,1% bzw. 70,1%).

7.3.2 Ergebnisse der multivariaten Bedingungsanalysen

Die oben dargestellten deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen haben gezeigt, dass die untersuchten Ganztagsschulen offensichtlich sehr bemüht sind sich weiterzuentwickeln und dabei auch auf eine ganze Reihe von (externen) Unterstützungsmaßnahmen zurückgreifen. In den nun folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse der multivariaten Bedingungsanalysen präsentiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die unterschiedlichen – in Abschnitt 7.2 dargestellten – Schulentwicklungsmaßnahmen (2005) auf die längsschnittliche Entwicklung (2005/2007/2009) ausgewählter ganztagsbezogener Merkmale der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Ausbauqualität im Ganztag ausüben.

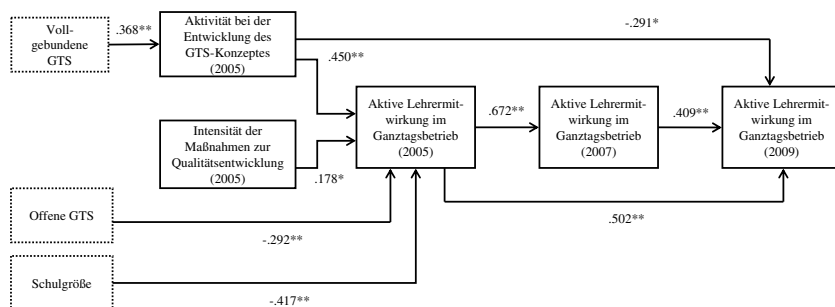
(a) Zum Einfluss zentraler Elemente des Schulentwicklungsprozesses auf die aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb

Zunächst soll überprüft werden, welche Indikatoren des Schulentwicklungsprozesses eine prädiktive Wirkung auf die Entwicklung der aktiven Lehrermitarbeit im Ganztagsbetrieb besitzen, die hier als ein zentrales ganztagsbezogenes Merkmal der Organisationskultur verstanden wird.

Bezogen auf die zeitliche Stabilität der aktiven Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb an den Grundschulen zeigt sich, dass diese zumindest von 2005 bis 2007 ein relativ stabiles Merkmal darstellt, im weiteren Zeitverlauf dann allerdings etwas an Stabilität einbüßt (2005/2007 $r = .668^{**}$; 2007/2009 $r = .643^{**}$; 2005/2009 $r = .622$).

Das Befundmuster in Abbildung 7.1 deckt zwei schulentwicklungsbezogene Prädiktorvariablen als bedeutsame Faktoren für eine aktivere Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb auf: Einerseits zeigt sich ein positiver Effekt des Einsatzes systematischer Formen der Qualitätsentwicklung (.178*) wie Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung (vgl. Abb. 7.1). Andererseits wirkt sich die Intensität von Entwicklungsbemühungen im Hinblick auf die Entwicklung des Ganztagskonzeptes begünstigend aus (.450**). Nehmen Lehrkräfte also entsprechende Bemühungen an ihrer Schule wahr, so steigt die Chance, im laufenden Ganztagsbetrieb eine vergleichsweise hohe Lehrermitarbeit zu erzielen. Diese Einflussgröße verändert sich jedoch: Schulen mit anfangs intensiven Entwicklungsbemühungen und zugleich hoher Lehreraktivität im laufenden Ganztagsbetrieb büßen über die Zeit immer mehr an Lehrkräftebeteiligung in der alltäglichen Ganztagsgestaltung ein (-.291*).

Abb. 7.1: Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb – Schulen der Primarstufe



$\chi^2=12,6$, $df=12$, $p = .402$; CFI= .995, RMSEA= .023
 $n=87$; $*=p < .05$, $**=p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs-, Lehrkräfte-, Eltern- und Schülerbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Die Kontrolle der schulischen Strukturvariablen offenbart zwei Merkmale, die sich negativ auf die aktive Lehrermitwirkung zur ersten Erhebungswelle auswirken: einerseits die offene Organisationsform (-.292**) und andererseits die Schulgröße (-.417**). Gleichzeitig zeigt sich, dass in vollgebundenen Grundschulen in höherem Maße Entwicklungsbemühungen von den Lehrkräften wahrgenommen werden (.368**).

Innerhalb der analog gehaltenen Analyse für die Sekundarstufenschulen ergibt sich das folgende Befundmuster⁶: Auch hier lässt sich die aktive Lehrermitwirkung als stabiles Merkmal über die Zeit beschreiben (2005/2007 $r = .762^{**}$), das von der zweiten zur dritten Messung nur minimal an Stabilität verliert ($r = .742^{**}$). Eine durch die Lehrerschaft verstärkt wahrgenommene Intensität von Entwicklungsbemühungen hinsichtlich des Ganztagskonzeptes (.372**) steht auch hier in positivem Zusammenhang mit der aktiven Lehrerbeteiligung im Ganztag zum ersten Erhebungszeitpunkt. Im weiteren Zeitverlauf zeigen sich zwei weitere Prädiktorvariablen als bedeutsam: So sind diejenigen Schulen, die im Jahr 2005 von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung Gebrauch gemacht haben, von einer etwas höheren Lehrkräftebeteiligung im Jahr 2007 gekennzeichnet (.118*). Gleichzeitig binden Schulen, die zur ersten Erhebungswelle mehr Startprobleme im Ganztagsbetrieb berichten, offenbar die vorhandenen personellen Ressourcen der Lehrkräfte etwas stärker in die Gestaltung der Ganztagsangebote ein (.141**).

Auch bei den Sekundarstufenschulen steht die aktive Lehrermitwirkung am Ganztagsbetrieb und deren Entwicklung über die Zeit in Abhängigkeit zu einigen schulischen Strukturvariablen: So ist sie 2005 an Hauptschulen geringer (-.196**), an Schulen mit einer längeren Erfahrung im Ganztagsbetrieb und bei vollgebundener Organisationsform im Ganztag etwas höher (.133** bzw. .157**). An größeren Schulen fällt die Mitwirkung der Lehrkräfte im Ganztag geringer aus und entwickelt sich über die Zeit etwas weniger positiv als an kleineren Schulen (2005: -.413**; 2007: -.166**; 2009: -.147**). Letzteres gilt auch für Schulen mit einem größeren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund (-.197**). Ein weiterer kleiner positiver Effekt zeigt sich für die Anzahl der externen Träger des Ganztagsangebotes (2009: .144**). Eine breiter gefächerte Verantwortlichkeit bei der Organisation des Ganztags scheint sich damit auf die Entwicklung der Aktivität der Lehrkräfte günstig auszuwirken. Darüber hinaus stehen zwei Schulentwicklungsvariablen, die sich für die aktive Lehrermitwirkung im Ganztag als prädiktiv erweisen, im Zusammenhang mit schulischen Strukturvariablen: Die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (vollgebundene Ganztagsschulen: .148*) sowie die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität von Entwicklungsbemühungen hinsichtlich des Ganztagsschulkonzeptes (großstädt-

6 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb ($n=236$). Statistiken: $\chi^2=51.6$, $df=41$, $p=.122$; CFI=.982, RMSEA=.033 (ohne Abb.).

tisches Einzugsgebiet: $-.160^*$; Hauptschule: $-.200^*$; Gymnasium: $-.256^{**}$; vollgebundene Ganztagschulen: $.191^{**}$). Den genannten Schulformen fällt offenbar eine systematische und intensive Entwicklungsarbeit schwerer als den Gesamtschulen; in vollgebundenen Systemen ist eine anspruchsvollere Entwicklungsarbeit ebenfalls verbreiteter.

(b) Zum Einfluss zentraler Elemente des Schulentwicklungsprozesses auf die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen

Anders als die für die Skala „konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen“ berichteten Mittelwertbefunde andeuten (vgl. Tab. 7.1), weisen die Stabilitätskoeffizienten darauf hin, dass es zwischen den Erhebungszeitpunkten an vielen Grund- und Sekundarstufenschulen in diesem Aspekt über die Zeit zu Veränderungen kommt (Primarstufe: 2005/2007 $r = .623^{**}$, 2007/2009 $r = .690^{**}$, 2005/2009 $r = .628^{**}$; Sekundarstufe I: 2005/2007 $r = .564^{**}$, 2007/2009 $r = .608^{**}$).

An Primarstufenschulen zeigt sich der 2005 erreichte Entwicklungsstand in der konzeptuellen Verknüpfung von zwei Elementen des Schulentwicklungsprozesses abhängig⁷: Zum einen hat ein höheres Aufkommen an Start- und Entwicklungsproblemen im Ganztagsbetrieb einen negativen Effekt ($-.335^{**}$). Als wirksam für eine positive Entwicklung der Verbindung von Unterricht und Angeboten zeigt sich zum anderen ein verstärkter Einsatz systematischer Verfahren der Qualitätsentwicklung ($.186^*$). Für die Entwicklung der konzeptionellen Verbindung über die Zeit erweist sich dagegen keine der schulentwicklungsbezogenen Variablen prädiktiv.

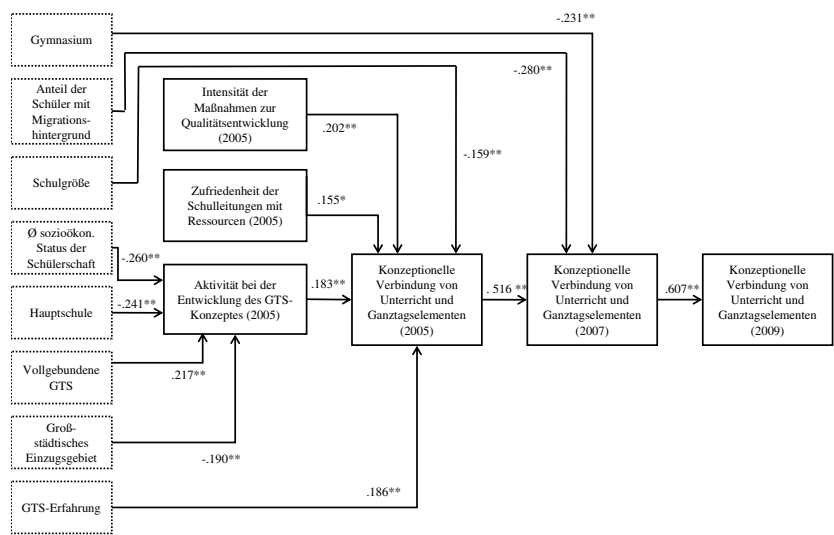
Im Hinblick auf die Strukturvariablen zeigen diejenigen Grundschulen, die den Ganztag in offener Form betreiben, zu Beginn der Untersuchung eine geringere Verknüpfung von Unterricht und Angeboten ($-.290^{**}$). Neben den berichteten Beziehungen ergeben sich zwei weitere Zusammenhänge zur Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung: So ist diese an vollgebundenen Ganztagschulen etwas höher ($.205^*$); an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund dagegen etwas geringer ($-.231^*$).

In Bezug auf die Stichprobe der Sekundarstufenschulen erweisen sich drei Schulentwicklungsvariablen prädiktiv für die konzeptionelle Verknüpfung im Jahr 2005 (vgl. Abb. 7.2): Die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ($.202^{**}$), die Zufriedenheit der Schulleitung mit konzeptgemäßen Ressourcen ($.155^*$) sowie die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität der Entwicklungsbemühungen ($.183^{**}$). Für die weitere Entwicklung der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen lässt

7 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen ($n=87$). Statistiken: $\chi^2=11,7$, $df=13$, $p = .548$; CFI=1.000, RMSEA= .000 (ohne Abb.).

sich allerdings auch hier für keine Variable des Schulentwicklungsprozesses ein signifikanter Beitrag nachweisen. Längerfristige bzw. nachgelagerte Effekte der Schulentwicklungsarbeit zeigen sich für diesen Aspekt demnach nicht.

Abb. 7.2: Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagelementen – Schulen der Sekundarstufe I



$\chi^2=31,8$, $df=31$, $p= .422$; CFI= .997, RMSEA= .01
 $n=236$; *= $p< .05$, **= $p< .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs-, Lehrkräfte-, Eltern- und Schülerbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Hinsichtlich der berücksichtigten Strukturvariablen zeigt sich das folgende Bild: Größere Ganztagschulen sind im Jahr 2005 mit einer geringeren konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gestartet (-.280**) als Schulen mit geringerer Schüleranzahl. Demgegenüber verfügen Schulen, die 2005 auf eine längere Ganztagserfahrung zurückblicken, über ein höheres Maß an konzeptioneller Verknüpfung (.186**). Zudem entwickeln sich Schulen, die über einen höheren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund verfügen bzw. von gymnasialer Schulform sind, hinsichtlich der konzeptionellen Verbindung nachteiliger (-.159** bzw. -.231**). Die Schulentwicklungsvariable „Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagsschulkonzeptes“ steht mit den folgenden schulischen Strukturvariablen im Zusammenhang: Negativ mit einem höheren durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft (-.260**), der Schulform „Hauptschule“ (-.241**) sowie einem großstädtischen Einzugsgebiet (-.190**); po-

sitiv dagegen mit einer vollgebundenen Organisationsform im Ganztagsbetrieb (.217**).

(c) Zum Einfluss zentraler Elemente des Schulentwicklungsprozesses auf die Qualität des Bildungsangebots in Form der Angebotsbreite⁸

Die im Ganzttag erreichte inhaltliche Breite des Angebots ist ein zentrales Qualitätsmerkmal von Ganzttagsschulen. Wie die Analysen zeigen, erweist sie sich über die Zeit als ein relativ stabiles Merkmal. Dies gilt für Grund- und Sekundarstufenschulen gleichermaßen (Primarstufe: 2005/2007 $r = .565^{**}$, 2007/2009 $r = .585^{**}$, 2005/2009 $r = .518^{**}$; Sekundarstufe I: 2005/2007 $r = .387^{**}$, 2007/2009 $r = .575^{**}$, 2005/2009 $r = .494^{**}$).

Für die Entwicklung der Angebotsbreite an den Primarstufenschulen⁹ stellt sich eine Schulentwicklungsvariable als bedeutsame Einflussgröße heraus: So sind Grundschulen, dessen Lehrerkollegien verstärkt über Entwicklungsaktivitäten an ihrer Schule berichten, 2005 durch ein breiteres Angebot gekennzeichnet und nehmen in diesem Qualitätsaspekt auch einen signifikant positiveren Entwicklungsverlauf (2005: .257**, 2007: .251*). Darüber hinaus erweist sich kein schulentwicklungsbezogener Indikator als prädiktiv.

Gleichzeitig zeigen sich die Angebotsbreite und ihre Weiterentwicklung von drei schulischen Strukturvariablen abhängig. Demnach verfügen größere Grundschulen (.262**) und Schulen, deren Schülerschaft durch einen höheren sozioökonomischen Hintergrund gekennzeichnet sind (.226*), 2005 über ein breiteres inhaltliches Angebot. Nachteilige Effekte sind demgegenüber an Grundschulen zu verorten, die den Ganzttag in offener Form organisieren (-.209*). Darüber hinaus nehmen die Lehrkräfte an vollgebundene Ganztagsgrundschulen verstärkt Entwicklungsbemühungen wahr (.357**).

Gegenüber dem Grundschulmodell nimmt das für die Sekundarstufenschulen ermittelte Pfadmodell eine wesentlich komplexere Form an.¹⁰ Neben der verstärkten Aktivität von Entwicklungsbemühungen (.316**) zeigen sich für die Inanspruchnahme von (externen) Unterstützungsleistungen (.131*) sowie für die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (.204**) positive Effekte auf die inhaltliche Breite des Ganztagsangebots zur ersten Erhebungswelle. Die Entwicklung der Angebotsbreite verläuft an denjenigen Schulen etwas nachteiliger, deren Schulleitungen eine konzeptgemäße personelle, materielle und räumliche Ausstattung feststellen (-.183**); eine positivere Entwicklung nimmt die Angebotsbreite (2009) dagegen an Schulen, deren

8 Siehe hierzu ausführlich: Rollett u.a. in diesem Band.

9 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die Angebotsbreite (n=87). Statistiken: $\chi^2=13,8$, $df=13$, $p = .381$; CFI= .992, RMSEA= .028 (ohne Abb.).

10 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die Angebotsbreite (n=236). Statistiken: $\chi^2=33,2$, $df=41$, $p = .799$; CFI=1.000, RMSEA= .000 (ohne Abb.).

Lehrkräfte verstärkt Bemühungen in Bezug auf die Entwicklung des Ganztagskonzeptes wahrnehmen (.136*).

Bezüglich der in die Analyse einbezogenen Strukturvariablen zeigt sich, dass Schulen, die über eine längere Ganztagsschulerfahrung und eine größere Anzahl an außerschulischen Kooperationspartnern für die Angebote verfügen, 2005 ein breiteres inhaltliches Angebot aufweisen (.184** bzw. .222**). Hinsichtlich der Entwicklung der Angebotsbreite zeigen sich die ganztägigen Hauptschulen sowie Schulen, mit einem höheren Durchschnittsalter der am Ganzttag teilnehmenden Schülerinnen und Schüler etwas im Nachteil (-.196** bzw. -.113*). Eine höhere Anzahl externer Träger der Ganztagsangebote schlägt sich demgegenüber auch positiv auf den Ausbau der Angebotsbreite nieder (.185**). Darüber hinaus stehen zwei der schulentwicklungsbezogenen Variablen in Abhängigkeit zu diversen Strukturvariablen: Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagskonzeptes (Gymnasium: -.268**, vollgebundene Organisationsform: .156**, Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: -.173**) und Zufriedenheit der Schulleitung mit Ressourcen (Ganztagsschulerfahrung: -.149*, großstädtisches Einzugsgebiet: .192**).

7.4 Fazit

In StEG wurden wesentliche Merkmale des Schulentwicklungsprozesses im Zeitverlauf gemessen und anhand eines Sets von ausgewählten Schulentwicklungsvariablen förderliche Faktoren für die Entwicklung zentraler Qualitätsaspekte des Ganztagsbetriebes identifiziert. Hier lassen sich Wirkungen von schulentwicklungsbezogenen Prozessfaktoren auf Merkmale der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Qualität des Bildungsangebots an sich entwickelnden ganztägigen Grund- und Sekundarstufenschulen nachweisen.

Über die deskriptiven Analysen konnte zunächst ein Einblick in die von den Schulen geäußerten Entwicklungsprobleme sowie die unternommenen Schulentwicklungsaktivitäten gegeben werden. So wurde verdeutlicht, dass die in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes aufgetretenen Entwicklungsschwierigkeiten, die sich insbesondere in einem Mangel an zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie der Gewinnung zusätzlichen Personals niederschlugen, auch in den darauffolgenden Jahren weiter bestehen blieben. Ferner wurden im Verlauf der Untersuchung die verschiedensten, auch externen Unterstützungsmaßnahmen intensiver von den Schulen genutzt als vor Beginn der Studie. Schulinterne Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung – in Form von Verfahren der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – wurden bereits vor Beginn der StEG-Studie von rund zwei Dritteln der Schulen praktiziert; dieser Anteil stieg im Verlauf der Untersuchung weiter auf weit über 70 Prozent. In beiden Schulstufen wurde dabei schwerpunktmäßig Unterrichtsentwicklung betrie-

ben. Darüber hinaus wurde den Lehrkräften an mehr als 80 Prozent der Grund- und Sekundarstufenschulen die Möglichkeit eingeräumt, sich vorwiegend in Form von kollektiven Diskussionsrunden, Arbeits-, Konzept- und Steuergruppen an der Entwicklung des Ganztagskonzeptes zu beteiligen. In der Zusammenschau machen die Ergebnisse vor allem eines deutlich: Die Schulen wenden in einem nicht geringen Maß die unterschiedlichsten Schulentwicklungsmaßnahmen an und nehmen auch externe Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch. Offenbar ist den Schulleitungen die Entwicklungsperspektive sehr präsent, sodass zum Teil sehr elaborierte Schulentwicklungsprogramme von den Schulen intensiv verfolgt werden.

Inwieweit sich die in den Schulen sichtbaren Elemente des Schulentwicklungsprozesses förderlich auf die Entwicklung zentraler Qualitätsbereiche, wie die aktive Lehrerbeteiligung im Ganztagsbetrieb, die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen und die Qualität des Bildungsangebots bezüglich der Angebotsbreite über die Zeit auswirken, wurde über multivariate Bedingungsanalysen geprüft. Die im vorliegenden Beitrag modellierten Pfadmodelle offenbaren vor allem einen wichtigen Befund: So erweist sich die Mehrheit der ausgewählten schulentwicklungsbezogenen Variablen – in einer Gesamtschau der dargestellten Modelle – prädiktiv für den im Jahr 2005 erreichten Entwicklungsstand der Schulen, hinsichtlich der geprüften Merkmale des Ganztagsbetriebes, weniger dagegen gegenüber deren Entwicklung bis 2009. Überraschend ist allerdings, dass sich die Inanspruchnahme von (externen) Unterstützungsleistungen sowie deren Nützlichkeit in der Mehrheit der präsentierten Modelle kaum bis gar nicht prädiktiv zeigt; nicht auszuschließen ist aber, dass externe Unterstützung indirekt Schulen zu wirksamer Entwicklungsarbeit befähigten. Unterschiede zwischen den Schulsformen zeigen sich nur insofern, als dass an den Sekundarstufenschulen insgesamt wesentlich mehr Schulentwicklungsvariablen prädiktive Wirkungen entfalten, als dies an den Grundschulen der Fall ist. Gleichwohl werden an den Primar- und den Sekundarstufenschulen im Wesentlichen ähnliche Schulentwicklungsbemühungen deutlich. Über die verschiedenen Modelle hinweg zeigen sich die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie Entwicklungsbemühungen hinsichtlich des Ganztagskonzeptes, die auch von den Lehrkräften wahrgenommen werden, besonders förderlich für den im Jahr 2005 erreichten Stand der ausgewählten Elemente der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Angebotsqualität. Interessant dabei ist allerdings, dass zwar insbesondere die klassischen Instrumente der Schulentwicklungsarbeit – Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – von Bedeutung für den schulischen Entwicklungsstand im Jahr 2005 sind, dagegen aber relativ wenig im Zeitverlauf zur Entwicklung der aktiven Lehrermithwirkung im Ganztage, der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen sowie der Angebotsbreite beitragen. Es scheint also, dass die von den Schulen bis ins Jahr 2005 geleistete Schulentwicklungsarbeit nicht automa-

tisch eine stetige und nachhaltige Weiterentwicklung zentraler Ganztagsmerkmale über die Zeit bewirkt. Ferner wirkt sich die Zufriedenheit bzw. die Unzufriedenheit der Schulleitungen mit den personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen förderlich bzw. weniger förderlich auf die drei Merkmale des Ganztagsbetriebes aus, speziell auf die Entwicklung der Angebotsbreite an Sekundarstufenschulen. Ferner ist die Angebotsbreite an denjenigen Grund- und Sekundarstufenschulen 2007 bzw. 2009 höher, deren Lehrerkollegien verstärkt über Entwicklungsbemühungen berichten, die der Entwicklung des Ganztagskonzeptes dienen (z.B. Eltern- und Schülerbefragungen, kollegiumsinterne Diskussionsrunden oder aber Gespräche mit außerschulischen Kooperationspartnern).

Fast durchgängig werden einige strukturelle Bedingungen sichtbar, die in weiteren Analysen genauer zu untersuchen wären: Hauptschulen und zum Teil auch Gymnasien scheint es weniger gut zu gelingen, den Ganztagsbetrieb in den beobachteten Qualitätsmerkmalen zu entwickeln; dies gilt auch für Schulen mit hohen Migrantenanteilen. Zudem weisen Ganztagschulen in vollgebundener Form offenbar günstigere Bedingungen in der Entwicklungsarbeit auf und betreiben diese intensiver als Schulen in offener Form.

Insgesamt gesehen erweist sich eine intensive und systematisch betriebene Schulentwicklungsarbeit, die auch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte präsent ist und Startprobleme in den Griff bekommt, als förderlicher Faktor für eine günstige Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen. Schulentwicklungsaktivitäten zählen sich somit für die Aktivierung des Lehrerkollegiums, die Qualität des erweiterten Bildungsangebots und dessen konzeptionelle Einbettung in die Lernkultur aus.